

Flores, M. A., Silva, A. M. & Fernandes, S. (2018) Introdução. Contextos e abordagens de mediação, formação e desenvolvimento profissional, in M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (2018) (Orgs) *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-16

## **Introdução. Contextos e abordagens de mediação, formação e desenvolvimento profissional**

A educação no século XXI conta com um legado substantivo e secular de conhecimentos, experiências e investigações que permitem encarar as instigações do presente e os desafios futuros com otimismo mas também com exigência. São múltiplos os contextos e os protagonistas que participam neste empreendimento coletivo e indispensável ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Este livro centra-se especificamente nos contextos escolares e nos seus protagonistas enquanto agentes da ação educativa na qual tem particular relevância o currículo entendido aqui numa perspetiva ampla e abrangente. Neste sentido, apresenta-se e discute-se o currículo e os desafios que se apresentam à educação e à escola do século XXI abordando conteúdos e metodologias que são relevantes para o desenvolvimento pessoal, social e profissional de diversos protagonistas dos contextos educativos escolares, nomeadamente os alunos, os professores e os mediadores, num tempo em que, cada vez mais, se discute a flexibilidade e autonomia curricular e áreas como a educação para a cidadania, para a paz, para a saúde, etc.

Um dos grandes desafios deste século é a educação para a convivência e para a paz. É um desafio já assumido nas agendas políticas e socio-organizacionais a nível mundial. E neste repto têm uma enorme importância as diversas instâncias educativas, onde se destacam as escolas enquanto contextos fundamentais de educação e de formação.

A preocupação da educação para os valores como a cooperação, a responsabilidade social, a cidadania, e a paz está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) e, desde aí, em diferentes documentos normativos. Porém, ainda que aquela se tenha procurado incorporar, de diferentes modos, no currículo escolar e nas suas componentes letivas e não letivas, continua a verificar-se a necessidade de perspetivar outros modelos, metodologias e programas que proporcionem uma aprendizagem mais efetiva e duradoura de competências pessoais e sociais, entre elas a compreensão e a resolução cooperativa de conflitos.

Embora se trate de um novo paradigma de comunicação e de resolução de conflitos, a mediação é já uma prática com algumas décadas, cuja implementação em escolas a nível mundial tem vindo a merecer atenção, alargamento a diferentes países e programas, a que acresce uma avaliação positiva do seu impacto nos contextos em que esses programas são implementados de forma planificada e sistemática.

Os programas de mediação e de habilitação de competências pessoais e sociais na escola inscrevem-se numa estratégia formadora e preventiva; têm como objetivo o desenvolvimento positivo das crianças e jovens tendo em vista potenciar as relações interpessoais e a prevenção da violência (Alzate, 1999).

Os primeiros programas de mediação nas escolas, concretamente nos Estados Unidos, procuraram replicar programas desenvolvidos no contexto comunitário, nomeadamente o caso da *Community Boards of San Francisco*, os quais capacitavam os membros da comunidade na resolução de conflitos através da formação. Esta transferência do âmbito comunitário para a escola foi efetuada com base em vários pressupostos, nomeadamente: i) o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal por parte dos estudantes; ii) uma vez que o conflito é inevitável, a aprendizagem de habilidades para os resolver é tão educativa como essencial para o seu êxito a longo prazo e tão importante como a aprendizagem da geometria, da matemática ou da história; iii) frequentemente os estudantes podem resolver os seus conflitos com a ajuda de outros estudantes, de forma tão adequada como com a ajuda de adultos; iv) proporcionar aos estudantes em disputa um trabalho sobre as causas do conflito que em algum momento enfrentam, de forma colaborativa, é um método mais efetivo para prevenir futuros conflitos e desenvolver a sua responsabilidade, do que a administração de castigos (Alzate, 1999).

A este respeito, salientamos também o que a Comissão de Violência e Juventude da *American Psychological Association* (APA) (1993) recomenda para trabalhar o tema da violência juvenil: 1) intervenções na primeira infância dirigidas aos pais; 2) intervenções centradas na escola para que esta possa oferecer um contexto saudável, através de programas efetivos de prevenção da violência; 3) incrementar a consciência da diversidade cultural e o compromisso dos membros da comunidade na planificação, implementação e avaliação das intervenções; 4) programas educativos para reduzir os preconceitos e a hostilidade, que são fatores que levam a comportamentos de ódio e à violência. Estas recomendações fundamentam-se nas conclusões retiradas do estudo efetuado por esta Comissão, a partir da investigação psicológica sobre a violência, que

referem que esta não é um acontecimento aleatório, incontrollável ou inevitável. Tal conclusão permite também antecipar que se pode intervir na vida dos jovens para reduzir e prevenir a sua implicação na violência, nomeadamente através da educação no âmbito da resolução de conflitos.

A partir destes pressupostos e dos diferentes programas de resolução de conflitos nas escolas que foram sendo implementados em diferentes países poderemos identificar quatro enfoques principais: enfoque curricular, programas de mediação, aula pacífica e escola pacífica, coexistindo, por vezes, várias perspetivas.

O enfoque curricular pressupõe que os programas curriculares integrem metas, objetivos e atividades com vista a produzir mudanças no conhecimento, nas atitudes e nos comportamentos dos estudantes com vista à compreensão do conflito, à aquisição de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de solução de problemas de uma forma construtiva. Os programas deverão incluir conteúdos e atividades que permitam o conhecimento, análise e compreensão dos conflitos e a aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal. Os programas de mediação oferecem serviços de mediação para resolver disputas existentes entre estudantes, ou entre outros intervenientes da comunidade escolar, serviços oferecidos por estudantes ou adultos capacitados e formados para tal. A aula pacífica privilegia uma metodologia de aula global que integra a resolução de conflitos no currículo, ao nível dos conteúdos e das estratégias, nomeadamente das estratégias cooperativas. Finalmente, o enfoque na escola pacífica, integra a resolução de conflitos no funcionamento geral da escola incluindo ambientes de aprendizagem cooperativos, ensino e prática de habilidades e processos para resolver conflitos, sistemas de gestão das aulas e da escola não coercivos, integração dos conceitos e habilidades de resolução de conflitos no currículo académico (Alzate, 1999).

Qualquer que seja o enfoque e o programa existem três condições fundamentais para o seu sucesso e impacto nos comportamentos individuais e sociais, a saber: a) integrarem uma perspetiva abrangente e integrada de prevenção; b) contemplarem uma perspetiva participada; e c) assumirem uma perspetiva temporal alargada de médio e longo prazo (Silva, 2010, 2011).

Nos contextos escolares, os professores são agentes fundamentais do currículo e interpretes ativos das políticas educativas e curriculares. Muitas vezes, trabalham em contextos marcados por tensões e contradições, por exemplo, entre alcançar resultados e sucessos imediatos nas provas e exames externos e educar os alunos numa era de globalização e diversidade cultural, religiosa e étnica devendo gerir o uso da autonomia

profissional e a implementação de políticas educativas impostas externamente (Ben-Peretz & Flores, 2018). Assim, os professores podem situar-se no contexto de um profissionalismo constrangido na medida em que a sua autonomia na sala de aula pode ser influenciada pela standardização do currículo e pelos exames nacionais (Wills & Haymore Sandholtz 2009) ou podem fazer uso do seu espaço profissional mesmo em contextos marcados por uma crescente standardização e por pressões contextuais e temporais que podem condicionar o seu juízo profissional (Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith & Helleve 2017).

É neste enquadramento que faz sentido abordar os contextos e perspetivas da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, uma vez que constituem processos dinâmicos, contextuais e multifacetados que podem assumir diversos formatos e finalidades (Flores, 2014, Flores & Coutinho, 2014; Flores & Ferreira, 2015; Flores, Carvalho e Silva, 2016). Numa publicação recente, Day (2017) questiona a dicotomia entre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores admitindo que os professores aprendem de diferentes modos, em diferentes momentos e em distintos lugares e como resultado de diferentes oportunidades e experiências.

Esta obra centra-se em abordagens educativas e profissionais nos contextos escolares associadas à interpelação dos desafios que se colocam à escola e à educação do século XXI. O livro está organizado em duas partes: a primeira integra os três primeiros capítulos, apresentando à mediação, seu enquadramento, desenvolvimento e implementação em contextos escolares; a segunda parte deste livro é dedicada aos professores e aos distintos modos de encarar e de por em prática mecanismos e oportunidades de aprendizagem profissional problematizando os seus contextos e abordagens.

O capítulo I, denominado *O que é a Mediação? Da concetualização aos desafios sociais e educativos*, da autoria de Ana Maria Silva, incide na fundamentação e concetualização da mediação enquanto modelo e prática de intervenção para a prevenção e resolução positiva de conflitos. É apresentada a mediação de forma abrangente, a nível concetual e metodológico, sublinhando as suas potencialidades educativas e sociais e a sua importância em diferentes contextos com particular enfoque no contexto escolar. A autora reflete também sobre os vários desafios que se colocam à educação e à mediação, tanto do ponto de vista processual e metodológico como político.

O capítulo II, denominado *A mediação de conflitos nas interfaces da mediação escolar*, de Elisabete Pinto da Costa, reporta uma análise crítica sobre o conceito e as modalidades da mediação escolar, evidenciando as suas potencialidades enquanto metodologia multifocal, nomeadamente no domínio da resolução colaborativa de conflitos, no desenvolvimento pessoal e social, na prevenção e na intervenção sociocultural e organizacional. A autora argumenta sobre uma mediação de conflitos com vocação ampla e integradora, com vista a uma mais eficaz qualificação socioeducativa da Escola.

No capítulo III, intitulado *Mediación escolar, un aporte a la convivencia*, Florencia Brandoni apresenta a mediação escolar integrada nos programas de resolução cooperativa de conflitos, perspetivando-a como um campo de práticas e de saberes que assume a educação para a convivência como tema central na gestão da vida quotidiana da escola. Nesse sentido, entende que todos os integrantes da comunidade educativa devem ser simultaneamente destinatários e participantes nos programas de educação para a convivência. A autora salienta a importância dos professores como mobilizadores essenciais da educação e da aprendizagem para a convivência propondo várias estratégias para a sua implementação.

O capítulo IV, *O desenvolvimento profissional de professores à luz da perspectiva do professor como agente do currículo*, da autoria de Cheryl Craig, aborda o modo como o desenvolvimento profissional dos professores é concebido, abordado e estudado à luz de uma determinada perspetiva sobre o trabalho dos professores. A autora apresenta uma imagem diferente dos professores - professores-como-criadores-do-currículo - para além de uma noção diferente do que é o conhecimento do professor, emergindo de uma perspetiva pessoal prática que surge no contexto das narrativas de continuidade da vida dos professores. A aprendizagem ao longo da vida e da carreira dos professores, as suas consequências e o seu impacto, a longo prazo, na profissão de ensino, são algumas das questões discutidas neste capítulo.

No capítulo V, *A prática docente e a integração das tecnologias digitais na perspetiva de formadores de professores brasileiros, mexicanos e espanhóis*, Rogério Dias de Arruda e Martha Prata-Linhares analisam os resultados de um estudo desenvolvido com professores de instituições de ensino do Brasil, Espanha e México, com o objetivo de identificar e compreender as principais inovações e mudanças pedagógicas na prática docente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os resultados revelam que existe inovação, em maior ou menor grau, nas práticas

pedagógicas dos docentes investigados, mas com espaço para que aquela seja potencializada. Os autores do capítulo discutem, ainda, as principais implicações, condições e desafios para promover a integração das tecnologias na prática docente com êxito.

O capítulo VI, da autoria de Teresa Vilaça, *Formação contínua e desenvolvimento profissional: um estudo exploratório com professores de ciências naturais em Portugal e Brasil*, centra-se no desenvolvimento profissional de professores. A autora argumenta que, nos últimos anos, tem aumentado o foco na formação contínua de professores de ciências, entendida como um dever da profissionalidade docente para a sua (re)qualificação em termos dos novos saberes, nos quais se configurem possíveis respostas às crescentes exigências da sociedade atual marcada pela sua complexidade, incerteza e imprevisibilidade. A autora reporta uma investigação de natureza exploratória que teve como objetivo analisar as semelhanças e diferenças entre as representações de professores de ciências naturais em Portugal e no Brasil, sobre a natureza das ações de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores no ensino das ciências. Uma implicação importante deste estudo é a sua contribuição para (re)pensar a qualidade da formação contínua para os professores de ciências naturais nas escolas nos dois países, bem como a interação entre os fatores contextuais e as suas perceções sobre o desenvolvimento profissional.

No capítulo VII, *O desenvolvimento profissional de professores: por que é que deve ser abolido?*, David Frost procura esclarecer o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC). O autor desenvolve o conceito de aprendizagem profissional dos professores, baseando-se em três dimensões, nomeadamente, a melhoria do desempenho/eficácia, o crescimento ao nível de capacidades pessoais (conhecimento, competência, atitudes) e, por último, a reorientação da identidade profissional/profissionalidade. Com base na sua experiência de trabalho nesta área, Frost conclui que a ideia de DPC, como é tipicamente interpretado – disponibilização de um conjunto de estratégias, na melhor das hipóteses, *para* os professores e, na pior das hipóteses, *feitas para os* professores - deve ser abolida ou abandonada. Em vez disso, sugere que o DPC seja visto apenas como um subproduto de uma estratégia mais ampla para a melhoria da escola e para a transformação educacional, de modo a que os professores se possam sentir como agentes de mudança – que é fundamental para a transformação das escolas e das práticas pedagógicas.

O capítulo VIII, *Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis*, Maria Assunção Flores conceptualiza o desenvolvimento profissional de professores na sua natureza complexa, dinâmica e controversa, desconstruindo algumas visões mais ambíguas e vagas. Para tal, a autora desenvolve alguns modelos teóricos de desenvolvimento profissional, com base na literatura internacional, terminando com a problematização de algumas questões críticas e alternativas possíveis, nomeadamente a escassa teorização dos processos de mudança e de aprendizagem; a necessidade de considerar a aprendizagem profissional como processo situado; a necessidade de atender à vida profissional e a identidade como constructos fundamentais para o entendimento e operacionalizar do desenvolvimento dos professores e a necessidade de ter em conta a colaboração e a dimensão social que embora presente nalguns modelos, na prática é uma dimensão ainda pouco explorada e sobretudo concretizada. Flores conclui com a advocacia da liderança docente como elemento central para potenciar o desenvolvimento dos professores.

Finalmente, no capítulo IX, *Aprendizagem em contexto de trabalho: oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores*, Sandra Fernandes, Maria Manuela Unas e Eusébio André Machado analisam as oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores, em contexto de trabalho. Trata-se de um estudo de caso realizado em Portugal. Este capítulo reporta-se aos resultados qualitativos obtidos numa escola pública, localizada no norte de Portugal, com especial destaque para algumas dimensões fundamentais para a compreensão da aprendizagem em contexto de trabalho. Mais concretamente, são analisadas as instâncias formais e informais de aprendizagem profissional, os elementos inibidores e facilitadores da aprendizagem profissional e, ainda, as oportunidades de desenvolvimento profissional.